

HANS-JÜRGEN KRUMM

## Deutsch von außen – in der Inlandsgermanistik

Allgemeine Aussagen über die Inlandsgermanistik in ihrer Beziehung zu, Zusammenarbeit mit und Bearbeitung von Fragen des „Deutsch von außen“ zu machen, ist ein nahezu unmögliches Unterfangen, schon weil es von Fribourg bis Rostock, von Innsbruck bis Hamburg *die* Inlandsgermanistik ebenso wenig gibt wie zwischen Kairo und Berkeley *die* Auslandsgermanistik. Hinzu kommt, dass „Außen“ und „Innen“ im Zeitalter der Globalisierung, der Mobilität und Vernetzung problematische Unterscheidungen geworden sind. Ich muss daher vorweg um Nachsicht für unzulässige Verallgemeinerungen bitten; diese können aber vielleicht das Bewusstsein für den zur Diskussion stehenden Blickwechsel schärfen.

Das Programm der Jahrestagung des IDS 2002 „Deutsch von außen“, bei der zu Recht Beiträge aus nichtdeutschsprachigen Ländern – wenn auch in kaum einsichtiger Verengung auf „Deutsch in Europa“ – im Zentrum stehen, lässt den Schluss zu, dass der spezifische Bedarf der Auslandsgermanistik wohl am ehesten von der Auslandsgermanistik selbst gedeckt werden kann. Dennoch ist die Frage nach dem Beitrag der Inlandsgermanistik zu diesem Arbeitsfeld berechtigt und überfällig.

Freilich könnte auf die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache im deutschen Sprachraum verwiesen werden, mit dem seit über 30 Jahren ein fachlicher Ort entstanden ist, der Fragestellungen des „Deutsch von außen“ systematisch bearbeitet, wie es das internationale Handbuch *Deutsch als Fremdsprache* (Helbig u. a. 2001) belegt. Auch die Aktivitäten des DAAD und des Goethe-Instituts sind als vielfach gelungene Hereinnahme der Auslandsgermanistik in die Fachdiskussion im deutschen Sprachraum zu nennen. Allerdings ist hier ebenso wie bei der Inlandsgermanistik insgesamt die von Hickel (2001) jüngst noch einmal aufgeworfene Frage zu stellen, ob *Native Speaker* wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer, Fremdsprachendidaktiker und – so füge ich hinzu –, was „Deutsch von außen“ betrifft, die überhaupt fachlich Kompetenten sind. Der Blick von Außen ist in der Regel der schärfere, bewusstere. Weil das so ist und die Inlandsgermanistik sich bislang insgesamt zu wenig um „Deutsch von außen“ gekümmert hat, „nimmt es nicht wunder, dass sich die Germanistik in Deutschland in Bezug auf die DaF-Perspektive immer mehr einen für sie nachteiligen Vergleich mit germanistischen Studien im Ausland gefallen lassen muss“ (Hinkel 2001, S. 590).

## 1. Deutsch von außen – im Inland „angekommen“?

Die referierte Skepsis gegenüber der Inlandsgermanistik, was ihre Kompetenz in Sachen „Deutsch von außen“ betrifft, ist insofern angebracht, als die Germanistik ja nicht einmal jenes „Deutsch von außen“ zureichend als ihren Gegenstandsbereich betrachtet, das sich auf ihrem eigenen Territorium, im deutschsprachigen Raum etabliert hat.

Schaut man sich die Forschungslandschaft, die Schwerpunkte der germanistischen Institute, selbst die Profile der Institute oder Abteilungen für Deutsch als Fremdsprache an, so wird deutlich, dass es hier nach wie vor eine Art Zwei-Klassen-Gesellschaft gibt: immer noch sind es – von profilierten Ausnahmen abgesehen – eher pädagogische Institutionen, die sich den Folgen der Migration, der Entwicklung einer multikulturellen wie auch einer multilingualen Gesellschaft zuwenden. Soziolinguistische Forschungsschwerpunkte aus den 70er Jahren sind kaum fortgeführt worden, kontrastivlinguistische Arbeiten, die sich mit den Herkunftssprachen der Zuwanderer beschäftigen, sind eher in den für diese Herkunftssprachen zuständigen Philologien und nur selten im Rahmen der Germanistik entstanden.<sup>1</sup> Die von Glück 1991 eröffnete Debatte um die Frage der Zusammengehörigkeit bzw. Unterscheidung einer A-Linie (= der auslandsbezogene Deutsch als Fremdsprache-Bereich) und einer M-Linie (= das inlandsbezogene, an den Migranten orientierte Feld des Deutschen als Zweitsprache) hat zwar für das Fach Deutsch als Fremdsprache zu einer bewussteren Behandlung beider Fachaspekte geführt, ist aber in der Germanistik nicht wahrgenommen worden. Und bei der aktuellen Frage etwa, wie viel Deutsch Zuwanderer brauchen, um als integriert zu gelten, um eingebürgert zu werden – in Deutschland wie in Österreich werden zur Zeit Kurskonzepte und Prüfungen dafür entwickelt – bei der Erörterung dieser Fragen fehlen Stimmen der Germanistik sowohl in der öffentlichen Diskussion wie auch in der konkreten Forschungs- und Entwicklungsarbeit weitgehend.

Nach wie vor bildet die Inlandsgermanistik Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern als Muttersprachenlehrkräfte für einen monolingualen Deutschunterricht aus, so als würden sie in den Schulen eine sprachlich homogene einsprachige Schülerschaft vorfinden und gäbe es jene 20 – 80 % von Schülern anderer Herkunftssprache an den Schulen in Deutschland und Österreich nicht.

Die Inlandsgermanistik hat sich weitgehend einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) bewahrt, der einer veränderten Welt nicht Rechnung trägt und das „Deutsch von außen“ mit seinen fachlichen Fragestellungen

<sup>1</sup> Natürlich gibt es immer wieder Lehrveranstaltungen, Diplomarbeiten und Dissertationen, seltener schon Forschungsprojekte; hier geht es jedoch um die strukturelle Entscheidung, den Bereich des Deutschen als Zweitsprache als Bestandteil des eigenen Arbeitsfeldes zu begreifen. Das Institut für Deutsche Sprache hat solche Fragen übrigens früh aufgegriffen und bearbeitet; seit eine entsprechende Forschungsförderung keine Konjunktur mehr hat, werden aber auch hier keine Akzente mehr gesetzt.

und curricularen Konsequenzen bestenfalls in Zusatzstudien und Randbereichen zulässt.

→ Eine Germanistik, die die Augen vor der Entwicklung der deutschsprachigen Länder hin zu Mehrsprachigkeit und Multikulturalität verschließt, die die neuen Dimensionen von Sprachkontakt und Kulturbegegnung durch Migration und Mobilität ebenso wie durch die elektronischen Medien und damit die Existenz eines „Deutsch von außen im Innern“ nicht in ihr Lehr- und Forschungsprogramm einschließt, verfehlt ihren Gegenstand und ist, was Kooperationen mit der Auslandsgermanistik betrifft, unglaublich.

## 2. Verschiedene Wissenschaftskulturen

Auf den ersten Blick spielen kulturelle Differenzen in den Wissenschaften keine entscheidende Rolle – mit der Ausbreitung der Universitäten, mit der Etablierung übergreifender Standards nicht nur in einzelnen Disziplinen, sondern scheinbar in der universalen Wissenschaftslandschaft werden kulturelle Differenzen zur Nebensache. Globalisierung und Internationalisierung, begleitet von Mobilitätsprogrammen und grenzüberschreitender Kooperation verstärken und beschleunigen diesen Prozess. So schreiben die Verfasser einer Einführung in das Studium des Deutschen als Fremdsprache (Hunneke/Steinig 1997, S. 55):

Man mag es vielleicht bedauern, daß kulturspezifische Themen und Fremderfahrungen in einer Welt, die immer stärker durch globale mediale Strategien multinationaler Konzerne geprägt wird, zunehmend seltener werden: diese Entwicklung bietet jedoch die Chance, unverkrampfter und rascher in ein Gespräch einzutreten, als es früher möglich war. Wäre es deshalb im DaF-Unterricht nicht sinnvoll, deutschsprachige Länder als Bestandteil eines „global village“ zu sehen und – im Zeichen globaler Vernetzung – kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt zu stellen und kulturspezifische Besonderheiten eher als Randerscheinungen zu betrachten?

Ich halte das für ein Missverständnis: Auf der Oberfläche nähern sich im Zeichen der Globalisierung Kulturen in der Tat einander an, verwischen sich die Unterschiede: die Pop- und Jugendkultur, Werbung und Technik tragen über geographische und ethnische Grenzen hinaus durchaus zur Entwicklung einer globalen Kultur bei – dennoch dürfen die technischen Fähigkeiten einer globalen Kommunikation und Vernetzung nicht darüber hinwegtäuschen, dass Wertsysteme und der Zugang, auch der sprachliche Zugang der Menschen zur Welt nachhaltig durch unterschiedliche soziale und kulturelle Faktoren geprägt sind.

Die Teilnahme an einem Austauschprogramm, die tägliche Email-Korrespondenz garantieren überhaupt nicht, dass man sich versteht (vgl. Barnlund 1975, S. 5 f.). Globalisierungstendenzen, die immer auch mit Verunsicherung des Individuums verbunden sind, können den Rückgriff auf die vertrauten kulturellen Muster sogar verstärken. Das gilt durchaus auch im Bereich von auf Objektivität zielenden Wissenschaften.

„Die Kultur der Wissenschaft“, so charakterisiert Picht (1987, S. 17) diese Erkenntnis, „Die Kultur der Wissenschaft, die der Wahrheit verpflichtet ist und damit auf das Universale zielt, erweist sich als in besonders hartnäckiger Weise national geprägt. Sie be-

harrt in kulturspezifischen Kommunikationsformen und damit einer Vorstrukturierung der Inhalte, die weiterhin erheblich voneinander abweichen.

Dies gilt, wie man ständig beobachten kann, beispielsweise selbst dann, wenn Deutsche und Franzosen gemeinsame amerikanische Vorbilder kopieren: das Ergebnis ist doch in Paris und Tübingen jeweils ein ganz anderes. Das Dreieck der Verständigung schließt sich auch dann nicht, wenn beide Seiten in Havard zusammentreffen.“

Die enge Verknüpfung der jeweiligen Wissenschaftskulturen mit den entsprechenden Wissenschaftssprachen, für die ja inzwischen insbesondere, was das wissenschaftliche Schreiben betrifft, eine Vielzahl empirischer Arbeiten vorliegt (vgl. Eßer 1997, Moll 2001), ist einer der Gründe für das energische Plädoyer, Deutsch als Wissenschaftssprache zum spezifischen Gegenstand der Forschung und Vermittlung zumindest im Bereich der Geisteswissenschaften zu machen und nicht einfach zum Englischen überzugehen (vgl. Ehlich 2001).

Glück hat demgegenüber für die Sprachwissenschaft die Notwendigkeit einer interkulturellen Perspektive in gewisser Weise bestritten: „Kein seriöser Sprachwissenschaftler kann annehmen,“ so schreibt er, „dass beispielsweise die Tempusmorphologie des deutschen (...) Verbs von der Frage berührt ist, wie (und ob) das Deutsche (...) von Sprechern anderer Sprachen erworben wird.“ (1998, S. 5). Das ist natürlich ein bewusstes Missverständnis dessen, worum es geht. Aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremdsprache müsste dieser Satz lauten: *Ein seriöser Wissenschaftler muss berücksichtigen, dass sich die Tempusmorphologie des deutschen Verbs für Lernende mit ungarischer, russischer oder arabischer Ausgangssprache nicht als gleich einsichtig, gleich zugänglich, in gleicher Form kontrastiv oder lernwirksam formalisier- und beschreibbar darstellt.*

Die interkulturelle Germanistik hat die Hereinnahme einer Fremdperspektive im Bereich der germanistischen Literaturwissenschaft zum Programm erhoben: „Einem transkulturellen (kulturgrenzenüberschreitenden) Universalismus“, so schreiben Thum und Fink in der Einleitung zu dem Sammelband *Praxis interkultureller Germanistik*, „ nähert sich interkulturelle Forschung mit Vorsicht, auch wenn sie davon ausgehen muß, daß es Universalitäten gibt ...“, vielmehr ist es erforderlich, so fahren sie fort, „daß man sich das ‚eigene‘ sprachlich-kulturelle Wertesystem bewußt macht und (im geschichtlichen und interkulturellen Vergleich) darüber reflektiert ... Wenn daraus Belehrung resultiert, dann für *alle* am Dialog Beteiligten. Dies gilt insbesondere für die *Interkulturelle Germanistik*, wo es noch viel Arbeit gibt bei der Erforschung ihrer geistigen Grundlagen und ihrer Position in der Vielfalt kulturspezifisch unterschiedlicher wissenschaftlicher Denkstile und Zielsetzungen“ (Thum/Fink 1993, S. XXVIII f.) – allerdings haben die Kontroversen um die interkulturelle Germanistik (vgl. u. a. Hess 1992, Ndong 1993) auch deutlich gemacht, wie groß dabei die Gefahr ist, dass das Mitdenken einer Fremdperspektive vom deutschen Sprachraum aus von Nichtdeutschsprachigen als – so Ndong – „die Herrschaftsmechanismen“

der interkulturellen Kommunikation verschleiern und eine eurozentrische Prägung des Faches verstärkend abgelehnt wird (Ndong 1993, S. 19).

Es kann also beim Thema „Deutsch von außen – in der Inlandsgermanistik“ nicht darum gehen, die Zustände unzulässig zu kulturalisieren und dann in besserwisserischer Weise ein eurozentrisches Verständnis von Außen und Innen, von Fremd und Eigen zum Strukturprinzip in der internationalen Zusammenarbeit zu erheben; genau so wenig geht es allerdings an, naiv die strukturellen Unterschiede und die verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven und Interessenlagen zu vernachlässigen und damit unreflektiert eine tradierte Inlandsgermanistik zur Norm zu erheben. Die Außenperspektive im Innern ernst nehmen, erfordert zunächst einmal, dass wir die Prämissen und Begriffe unseres Wissenschaftsverständnisses wie auch unseres unterrichtlichen Umgangs mit anderen Kulturen reflektieren, dass wir uns, wie Roggausch verschiedentlich gefordert hat, die Zirkularität und gesellschaftliche Bedingtheit unserer Ansätze bewusst machen (Roggausch 1997).

→ Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Handeln sind kulturell geprägt. Daraus folgt, dass in der internationalen Zusammenarbeit die unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven und Handlungsstrukturen erkannt und berücksichtigt werden müssen, d.h. dass die Bedeutung der Inlandsgermanistik für die Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen abhängig ist davon, wie weit es ihr gelingt, sich selbst ihres Standorts und ihrer Zielsetzungen in einer vielsprachigen und multi-kulturellen Welt zu vergewissern.

### 3. Kooperation statt Einweg-Transfer

Durch GastwissenschaftlerInnen und Austauschprogramme, die Entsendung von Lektorinnen und Lektoren, mehr noch durch den Transfer von Konzepten für Studienpläne und durch Lehrmaterialien prägt die Inlandsgermanistik die Entwicklung der Germanistik in den nichtdeutschsprachigen Ländern in ihrer Entwicklung entscheidend mit. Sie hat damit Teil an einem Bildungstransfer, der insbesondere nach dem Fall des Eisernen Vorhangs ein besonderes Ausmaß erreicht hat. Wie weit kann diese Entwicklung als erfolgreiches Modell für die Bearbeitung von „Deutsch von außen in der Inlandsgermanistik“ angesehen werden?<sup>2</sup>

In den letzten Jahren fanden sich verschiedentlich Anzeigen des Technischen Überwachungsvereins Rheinland in verschiedenen Zeitschriften, die „Entwicklungsprojekte“ vorstellten. So wurde unter der Schlagzeile „Wir haben auf Sumba einen neuen Wassergott installiert“ über ein Projekt in Indonesien berichtet. Ich habe mich angesichts dieser Anzeige gefragt, was eigentlich der TÜV, dem wir unsere Autos regelmäßig vorführen, in Indonesien zu suchen hat. Der Anzeige entnehme ich drei Gründe:

– Der TÜV Rheinland hat offensichtlich in Indonesien den Bedarf recherchiert (Trinkwasser muss aus Tiefbrunnen gewonnen werden, dafür sind

---

<sup>2</sup> Zum Folgenden vgl. Krumm (1998).

Pumpen erforderlich, die ohne Elektrizität arbeiten und tropenfest, einfach zu bedienen und verlässlich sein müssen. Für diesen Bedarf wurde eine durch Solarenergie angetriebene Wasserpumpe entwickelt).

- Der TÜV hat diese Pumpe ausführlich getestet, so dass er nunmehr in Indonesien ein Qualitätsprodukt anbieten kann.
- Schließlich verfügt der TÜV Rheinland, so behauptet zumindest diese Annonce, über Know-how, über aus- und weitergebildete Mitarbeiter und über Managementsysteme, um das Ganze effektiv implementieren zu können.

Nehmen wir dies einmal als Beispiel für die Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik, so lassen sich daraus gleichfalls drei Folgerungen ableiten:

1. Kooperation erfordert eine genaue Analyse der Bedingungen und Bedürfnisse im jeweiligen Land, eine Klärung dessen, was vorhanden ist und was gebraucht wird – einschließlich der jeweiligen sprachlichen Gegebenheiten.
2. Kooperation setzt voraus, dass nicht einfach vorhandene Technologie exportiert wird, sondern eine auf die Anforderungen vor Ort zugeschnittene Lösung anzubieten ist.
3. Kooperation setzt Erfahrung, geschultes Personal und erprobte Managementsysteme voraus, um Zusammenarbeit professionell durchzuführen.

Betrachten wir unter diesen Kriterien die deutschsprachigen Hochschulen als Partner für die Germanistik in anderssprachigen Ländern, so fällt das Urteil keineswegs günstig aus:

Ich illustriere das an drei Szenarien:

Szenario 1:

In mittel- und osteuropäischen Ländern können Studierende über Fernstudiengänge z.B. der Fern-Universität Hagen einen germanistischen Abschluss erwerben. Hier treffen Anforderungen wie z. B. das Verfassen einer selbständigen wissenschaftlichen Abschlussarbeit, die sich in unserer Fachtradition entwickelt haben und auf die unsere Studierenden von der gymnasialen Oberstufe oder über Propädeutika im Grundstudium einigermaßen vorbereitet werden, auf wissenschaftlich ganz anders sozialisierte Studierende, ohne dass in ausreichendem Maße Vorbereitung und Begleitung gesichert sind. Mohr (2000, S. 146) stellt in einer empirischen Studie in Lettland detailliert dar, dass die internationalen Studierenden ihre guten fachlichen Kenntnisse „in ihren schriftlichen Texten nicht angemessen kommunizieren können, erstens weil sie mit den wissenschaftlichen Konventionen ihres Fachs im deutschen Kontext nicht vertraut sind, und zweitens, weil sie die Strategien, auf die sie vielleicht beim Schreiben in der Muttersprache zurückgreifen, bei der fremdsprachlichen Textproduktion nicht adäquat einsetzen können“.

## Szenario 2:

In manchen Ländern sind deutsche oder österreichische LektorInnen und GastprofessorInnen an der Vergabe von Themen für Magisterarbeiten und Dissertationen beteiligt. Dabei neigen viele KollegInnen dazu, Themen aus ihrem eigenen wissenschaftlichen Arbeitsgebiet zu wählen, das in der Regel spezifisch im deutschen Sprachraum angesiedelt ist. Das führt dazu, dass z. B. ägyptische GermanistikdoktorandInnen die Possessivität im Deutschen untersuchen und sich mit Fragen der Akzeptabilität von deutschen Sätzen beschäftigen – eine solche binnengermanistisch orientierte Thematik hält Nichtdeutschsprachige in der permanenten Abhängigkeit vom *Native Speaker*, vom Deutschland- oder Österreich-Stipendium, weil sich diese Fragestellungen vor Ort weder empirisch noch theoretisch zureichend und selbstständig bearbeiten lassen.

## Szenario 3:

Insbesondere in den 90er Jahren versuchten zahlreiche MitarbeiterInnen mittel- und osteuropäischer Hochschulen, an deutschen und österreichischen Universitäten zu promovieren.

Natürlich ist es richtig, dass es nichtdeutschsprachige Kolleginnen und Kollegen geben sollte, die so weit im deutschsprachigen Wissenschaftssystem zu Hause sind, dass sie es auch im Ausland in einer Innensicht darstellen und ihre Studierenden darauf vorbereiten können. Wenn aber der gesamte wissenschaftliche Nachwuchs einer ausländischen Hochschule in Deutschland oder Österreich promoviert, dann bedeutet das, dass vor Ort keine Strukturen für die Nachwuchsförderung entstehen, dass das jeweilige germanistische Institut sich nicht durch die Erzeugung von Wissenschaft legitimieren und profilieren kann. Es bedeutet zugleich in vielen Fällen, dass Themen, die für die Situation im jeweiligen Land von besonderer Bedeutung sind, nicht bearbeitet werden.

In allen diesen Fällen geht es darum, dass einseitig aus der Perspektive des deutschsprachigen Wissenschaftsbetriebes heraus gehandelt wird, so als sei es die Aufgabe der Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen, sich an dessen Strukturen anzupassen. Eine genaue Analyse der Bedingungen und Bedürfnisse vor Ort erfolgt nicht oder nur unzureichend.

Das hat verschiedene Gründe: Zum einen wird durch das Rotationssystem der deutschen und österreichischen Mittlerorganisationen (das gilt für LektorInnen ebenso wie für GastprofessorInnen) relativ wenig systematische Erfahrung entwickelt und weitergegeben, zum andern bringen viele deutschsprachige Wissenschaftler einen „*Native Speaker*-Dünkel“ mit. Aus der Überlegenheit des „Sprachbesitzers“ heraus halten sie das eigene Bildungssystem für überlegen und machen sich nicht die Mühe, genau hinzuschauen.

Ich bin mir darüber im Klaren, dass ich hier unzulässig verallgemeinere, dass insbesondere der DAAD bei der Vorbereitung der Lektoren und LektorInnen und das Goethe-Institut bei partnerschaftlich konzipierten Projekten

versuchen, eine andere Perspektive zu entwickeln, insgesamt aber halte ich die Vorbereitung von Kooperationen auf unserer, der Inlandsseite, für unzureichend. Auch fehlt eine systematische Austauschforschung in unserem Fach.

Die Einseitigkeit des Transfers wird allerdings auch dadurch erschwert, dass gelegentlich in der Auslandsgermanistik eine Übernahmeerwartung existiert nach dem Motto: Der wirtschaftlich so überlegene Westen wird sicherlich auch über die besseren Modelle für die Organisation von Wissenschaft verfügen.

Ein Musterbeispiel für diese Entwicklung stellt die Übernahme des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat 2001) dar: entwickelt, um den Fremdsprachenunterricht innerhalb der Europäischen Union zu fördern und vergleichbare Standards einzuführen, wird dieser Referenzrahmen jetzt in den verschiedensten Erdteilen zum Orientierungsrahmen für die Entwicklung des Sprachunterrichts; an diesem Referenzrahmen orientierte und aus Deutschland exportierte Prüfungen tun ein Übriges, um hier erneut eine durchgängig eurozentrische Perspektive auf Sprache zum weltweiten Maßstab zu erheben.<sup>3</sup>

Zum Glück setzt inzwischen in vielen Ländern ein neues Selbstbewusstsein ein, das dem Personen-, Lehrbuch- und Methodenexport aus Westeuropa zunehmend kritisch gegenübertritt.

„Wir sollen uns Europa anpassen“, so beschwerte sich eine polnische Kollegin auf einer Tagung in Warschau: „aber *hier* ist doch Europa – wir müssen uns an niemanden anpassen“.

→ Die bisherige Zusammenarbeit mit der Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen ist seitens der Inlandsgermanistik durch eine unzureichende Situationsanalyse und einen Einweg-Transfer gekennzeichnet. Will die Germanistik im Inland die Außenperspektive auf unsere Sprache zum Thema machen – und das wäre eine zentrale Voraussetzung für eine sinnvolle Kooperation – so ist die erste Anforderung: die westeuropäische Eurozentrik im Selbstverständnis aufzugeben.

#### 4. „Deutsch vor Ort“ – ein Ansatz auch für die Inlandsgermanistik

„Wem gehört die deutsche Sprache?“ mit dieser Frage stellt Kramsch (1997) aus nordamerikanischer Perspektive die „unbestrittene Autorität“ der *Native Speaker* in Frage: sie argumentiert in Übereinstimmung mit der modernen Mehrsprachigkeitsforschung, dass nicht der Zweit- oder Fremdsprachenlerner und -sprecher defizitär seien, sondern vielmehr der Muttersprachler ja „nur“ seine Muttersprache habe, mit der er quasi blind hantiere. Verpflichtet man den Nichtdeutschsprachigen nicht auf die *Native Speaker*-Norm, so ist er dem Deutschsprachigen überlegen, weil er mit der deutschen Sprache im Kontext anderer Sprachen und Kulturen handeln kann. An Stelle des „Authentizitätsfimmels“, so Kramsch, sei die erhöhte sprachliche und kulturel-

<sup>3</sup> Für eine erste kritische Sicht vgl. Quetz (2001); vgl. auch Bausch/Christ/Königs/Krumm (2003).



le Bewusstheit als besondere Qualität für die Erforschung und Vermittlung von Sprache ins Zentrum zu rücken. Grucza spricht in diesem Zusammenhang vom jeweiligen „Deutsch vor Ort“, das seine eigene Geschichte, Gegenwart und Zukunft auch unabhängig von der Germanistik im deutschsprachigen Raum habe und den Kern auslandsgermanistischer Lehre und Forschung darstelle (Grucza 1998, S. 38). So führt die „Warschauer Erklärung“, die im Rahmen eines Kongresses von Germanisten der mittel- und osteuropäischen Länder 1996 in Warschau erarbeitet wurde, folgende Spezifika des „Deutsch vor Ort“ auf, mit denen zugleich die Eigenständigkeit auslandsgermanistischer Arbeit begründet wird:

1. Die besondere Geschichte des Deutschen
2. Die besonderen Lehraufgaben, die auch mit den spezifischen beruflichen Orientierungen der Studierenden zusammenhängen, so z. B.
  - Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen
  - Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern
  - Ausbildung von interkulturellen Vermittlern
  - Ausbildung von Experten für die interkulturelle Wirtschafts- und Wissenschaftskommunikation und -kooperation
3. Damit zusammenhängend ein erweitertes Fachverständnis, das außer Sprach- und Literaturwissenschaft auch Glottodidaktik, Translatorik, Literaturdidaktik, Landeskunde u. ä. einschließt.
4. Die spezifische Existenz und Mischung der deutschen Sprache als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache, die zu je spezifischen Lernvoraussetzungen und Lehr- und Forschungsbedingungen vor Ort führt.  
(in: Grucza 1998, S. 591–592).

Nur weil dieses „Deutsch vor Ort“ existiert, nur weil es nach dem 2. Weltkrieg einheimische Wissenschaftler und Lehrer gab, haben die deutsche Sprache und die Germanistik in vielen Ländern trotz der Erfahrungen des 3. Reiches überleben und sich entfalten können. In der Qualifizierung einheimischer Lehrkräfte, Lehrbuchautoren und Lehrerausbilder, in der Unterstützung der Entfaltung einer eigenständigen Germanistik vor Ort sehe ich die vorrangige Aufgabe der Inlandsgermanistik, nicht in einem Bildungsexport, der das Entstehen eigener Expertise in unseren Partnerländern verhindert.

Eine der wichtigsten Einsichten, die wir gewinnen, wenn wir uns auf das konkrete „Deutsch vor Ort“ einlassen, ist die, dass wir es bei „Deutsch von außen“ IMMER mit Situationen der MEHRSPRACHIGKEIT zu tun haben (vgl. Krumm 1994): wer Deutsch als zweite oder fremde Sprache lernt, wer sich in nichtdeutschsprachiger Umgebung mit der deutschen Sprache beschäftigt, tut dies automatisch in einem mehrsprachigen Kontext. Selbst junge Deutschlernende sind sich dieser Tatsache bereits bewusst, wie auch die von mir gesammelten Sprachenporträts belegen (vgl. Krumm 2001a). Dabei ist klar, dass individuelle wie gesellschaftliche Mehrsprachigkeit nicht immer zu harmonischen Zuständen führen. Gerade bei zweisprachigen Migrantenkindern finden wir immer wieder Fälle von Konfliktzweisprachig-

keit (vgl. Krumm 2001a, S. 11). In dem Moment, wo Deutsch vor Ort, Deutsch als Nachbar- oder Begegnungssprache zum Thema wird, findet ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel statt: die monolinguale Germanistik muss sich zu einer Wissenschaft entwickeln, deren Thema auch, wenn es um Deutsch geht, prinzipiell die individuelle wie auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist (vgl. Krumm 1994; 1999).

Dabei geht es dann auch nicht mehr nur um den Sprachkontrast L1 – L2, diese Form der Zweisprachigkeit stellt gegenüber vielen Individuen und Sprachräumen eine zu starke Simplifizierung dar. Längst haben Menschen eine mehrsprachige Identität entwickelt; ich illustriere das an einer Reihe von Sprachenporträts:<sup>4</sup>

Beispiel 1: Dyah, eine Indonesierin:

Familiensprachen:

Timoresisch (Vater)

Javanisch (Mutter)

Bahasa Indonesia (familiäre Umgangssprache)

Umgebungssprache:

Batavianisch

Religionssprache:

Arabisch (Koran lesen, später abschreiben)

Schulfremdsprachen:

Englisch, Deutsch, Japanisch

Heirat mit einem Deutschen, Übersiedelung nach Deutschland:

Deutsch (wird zur Zweitsprache)

Mehrere Jahre mit dem deutschen Ehemann in Spanien:

Spanisch, Deutsch, Bahasa Indonesia

„meine gemischte Sprache“

Dyahs Sprachverhalten lässt sich nicht mehr mit der L1-L2-Kontrastivität beschreiben und erklären, ebenso wenig, wie das bei den folgenden Kindern von Zuwanderern der Fall ist (vgl. Krumm 2001a):

Beispiel 2:

13-jähriger slowakischer Schüler: „Ich spreche Slowakisch, weil es meine Muttersprache ist. Ich spreche Tschechisch, weil es ähnlich wie Slowakisch ist. Meine Zweitsprache ist Deutsch, denn ich in Österreich lebe. Ich spreche Englisch gut, weil wir in der Schule sehr oft Englisch haben. Ich spreche noch Russisch und Französisch ein bisschen, aber ich würde sie gern besser sprechen können.“

Beispiel 3:

Melanie, die in Wien die europäische Mittelschule besucht, schreibt zu ihrem Sprachenporträt: „Niederländisch habe ich immer im Kopf, auch wenn ich andere Sprachen spreche. Man bemerkt es durch die Fehler, die ich mache. Ich arbeite nur Deutsch und Englisch, deswegen die Farbe (für diese Sprachen) in den Händen. Die kleinste Körperteile kriegen Französisch & Spanisch zugesteckt, das entspricht meine Kenntnisse. Aber eigentlich vermischt sich immer alles, es ‚kreiselt‘ im Körper herum.“

<sup>4</sup> Die befragten SchülerInnen erhielten Silhouetten, in die sie ihre Sprachen einzeichnen sollten, wobei für jede Sprache eine andere Farbe benutzt wird.

Das Sprachbewusstsein dieser 12- bzw. 13-Jährigen ist unserem germanistischen Sprachbewusstsein weit voraus. Diese Sprachenvielfalt muss die Grundlage bilden, wenn wir uns mit Spracherwerb und Sprachstruktur beschäftigen.

Die Welt ist längst nicht mehr monolingual; es geht aber auch nicht, wie das auch die Spracherwerbsforschung lange getan hat, sich die vielsprachige Welt zweisprachig zu vereinfachen: die Tertiärsprachenforschung (vgl. Hufeisen 2001) lehrt uns, dass Deutsch als L3 nach L1 Ungarisch und L2 Englisch andere Konstellationen und Sprachverhaltensweisen ergibt als die L3 Deutsch nach L1 Französisch und L2 Spanisch.

Hinzu kommt, dass die unterschiedliche emotionale Besetzung der deutschen Sprache wiederum zumindest in Fragen des Spracherwerbs sowie des Verhaltens gegenüber Norm und Fehler hineinspielt. Das gilt für die Nichtdeutschsprachigen wie z. B. Ebi, einen iranischen Schüler (vgl. Krumm 2001a, S. 75), der sein farbiges Sprachporträt folgendermaßen beschriftet:

„Englisch hat grüne Farbe, weil dort immer es regnet. Arabisch hat braune Farbe, weil arabische Länder viele Wüsten haben. Deutsch hat schwarze Farbe, weil Deutsch schwer ist. Persisch hat blaue Farbe, weil dort schöne Himmel hat.“

Marina hat eine ganz andere Einstellung (vgl. Krumm 2001a, S. 94f.):

„Russisch ist in meinem Herz. Das ist meine Muttersprache. Ich liebe Russisch. Estnisch brauche ich wie die Hände. Ich wohne in Estland und ich muß diese Sprache können. Estnisch ist grün, weil in Estland schöne Natur ist.

Deutsch ist in meinem Kopf. Das ist meine Lieblingssprache. Sie ist blau, weil blau ist für mich Traumsprache, und ich hoffe, daß ich Deutsch irgendwann gut sprechen kann. Entschuldigung, hier gibt es Fehler.“

→ Die deutsche Sprache ist eingebunden in eine Welt der Mehrsprachigkeit, in der auch Sprachen nicht gleichwertig, sondern teilweise diskriminiert sind und Unterschiede vielfach ethnozentrisch wahrgenommen und interpretiert werden. Sich auf das „Deutsch vor Ort“ einzulassen ist Aufgabe der Auslands- wie der Inlandsgermanistik, eine Aufgabe, die die Überwindung eines monozentrischen Fachverständnisses und eine enge Zusammenarbeit von muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Sichtweisen erfordert. Die Germanistik in anderssprachigen Ländern bildet hierzu ein reiches Lernfeld für die Inlandsgermanistik.

## **5. Die Lehrerbildung: ein Lernfeld für die Inlandsgermanistik**

An der Lehrerbildung lässt sich die Notwendigkeit eines neuen Nachdenkens über das Verhältnis zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik besonders gut belegen (vgl. auch Krumm 2001b). Eigentlich müsste ja klar sein, dass die Ausbildung von muttersprachlichen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern ein ungeeignetes Modell für die Ausbildung von Deutsch als Fremdsprache-Lehrkräften in nichtdeutschsprachigen Ländern ist, weshalb sich die Übertragung deutscher oder österreichischer Studiengänge der Germanistik in nichtdeutschsprachige Länder verbietet. Auch die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, die prinzipiell dafür besser geeignet wäre, hat

sich allerdings in Deutschland und Österreich seit über 50 Jahren kaum verändert (vgl. Zydatiś 1998). Nach wie vor werden im Lehrerstudium Philologen ausgebildet, die auf ihre Tätigkeit als Vermittlerinnen und Vermittler in einer mehrsprachigen Welt nur unzureichend vorbereitet sind und deshalb erst auf Kosten ihrer Schüler langsam auch zu Fremdsprachenlehrern werden. Es gibt nur in wenigen deutschen Bundesländern z. B. eine in das Studium integrierte systematische Sprachdidaktik; die Einführung in die Unterrichtspraxis findet in der Regel erst nach dem Studium im Referendariat fern der Hochschule statt und ist mit dem Fachstudium kaum verzahnt. Das philologische Studium orientiert sich nur in Ausnahmefällen an Fragestellungen der Unterrichtspraxis. Auch die jüngsten Vorschläge zur Neuordnung der Lehrerausbildung, etwa vom deutschen Wissenschaftsrat aus dem vorigen Jahr, verstärken die rein philologische Ausrichtung der Lehrerausbildung, an die Elemente eines Berufsbezugs dann erst in einer zweiten Phase angehängt werden sollen.

Wer nun als Experte ins Ausland geht, nimmt diese veralteten Modelle mit, schließlich kennt er oder sie nichts anderes. Es gibt insbesondere in Mittel- und Osteuropa zahlreiche Beispiele für die schädliche Wirkung solcher Exporte.

Gefragt, wo man anregende, vorbildliche, gelungene, erprobte Konzepte der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern studieren könne, so ist die Antwort eindeutig: eher in Polen, Ungarn, in der Slowakei und in Tschechien als in Deutschland oder Österreich (vgl. Kast/Krumm 1994, Besters-Dilger u. a. 2003).

Will die Germanistik in den deutschsprachigen Ländern den Anschluss an solche Modernisierungen der Lehrerausbildung halten, wie sie z. B. auch über das Europäische Fremdsprachenzentrum in Graz entwickelt und verbreitet werden, so muss an die Stelle eines Export-Modells in stärkerem Maße ein interkulturelles Lernmodell treten. Bereits 1986 erschien der von Gerighausen/Seel herausgegebene Sammelband: ‚Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen?‘ Seit dieser Zeit ist zumindest im Fach Deutsch als Fremdsprache die Erkenntnis artikuliert, dass die im jeweiligen Land vorhandenen Forschungs-, Sprach-, Lehr- und Lernerfahrungen, die Traditionen der jeweiligen einheimischen Bildungssysteme entscheidende Parameter für die Strukturierung und Schwerpunktbildung von Germanistik sind und dass keineswegs feststeht, dass die tradierten Strukturen in den deutschsprachigen Ländern bessere Lösungen anbieten können.

Damit keine Missverständnisse entstehen: natürlich hat auch die derzeitige Germanistik zu der Ausbildung von DeutschlehrerInnen in anderssprachigen Ländern und Kulturen beizutragen, indem sie z. B. fachliche Kernbereiche dieser Lehrerausbildung in Sprach- und Literaturwissenschaft bereitstellt. Mir geht es darum deutlich zu machen, dass aus dieser fachlichen Zuständigkeit für den Bereich der Germanistik nicht die Berechtigung abgeleitet werden kann, die Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung in anderssprachigen Ländern primär oder gar ausschließlich von diesen fachlichen Bereichen her zu strukturieren und zu dominieren.

→ Die Germanistik hat sich insbesondere in vielen Ländern Zentral- und Osteuropas seit der politischen Öffnung erheblich praxisorientierter entwickelt als im Inland. Insofern bietet sie ein entschieden zu wenig genutztes Potential auch für die Inlandsgermanistik, die erst langsam unter den Legitimations- und Praxisdruck gerät, unter dem die Germanistik in anderen Ländern schon lange steht.

## 6. Verschiedenheit als gemeinsames Thema der Germanistik in deutsch- und anderssprachigen Ländern

Auf einer 1995 vom DAAD veranstalteten internationalen Germanistentagung zu dem Thema „Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik“ wurde eine „wachsende Distanz ›der Auslandsgermanistik‹ zum innerdeutschen Wissenschaftsbetrieb“ festgestellt, nicht zuletzt, weil – ich zitiere aus der Tagungsdokumentation – „die innerdeutsche Germanistik in ihrer derzeit etwas unübersichtlichen Wissenschaftssystematik und Ausbildungspraxis als Bezugs- und Orientierungsmodell für die ausländische Germanistik an Bedeutung verloren hat“ (Blamberger/Neuner 1995, S. 5).

Einen der Hauptgründe für diese Entfremdung sehe ich darin, dass wir als „Sprachbesitzer“ immer noch zu einseitig die Nichtdeutschsprachigen daraufhin befragen, wie weit ihnen der Prozess der Annäherung an unsere Sprache, auch an unsere Vorstellungen von Sprache und Handeln gelungen ist. Es fehlt der Blick in die andere Richtung: die Sprachen und Sichtweisen, die Zugänge zum Lehren und Lernen, die die Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen entwickelt hat, als eine Erweiterung unseres eigenen, vielfach zu engen Fachverständnisses zu begreifen.

Ein Einlassen der Inlandsgermanistik auf Fragen des „Deutsch von außen“ wird – an der Fachentwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache ist das abzulesen (vgl. Helbig u. a. 2001b) – zu einem erweiterten Fachverständnis führen, das die folgenden Komponenten in je nach Ort unterschiedlicher Akzentuierung (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) einschließen müsste:

- Mehrsprachigkeit
- Interkulturalität
- Sprachenpolitik
- Sprachaufmerksamkeit
- Kontrastivität
- FREMDSPRACHEN – Lehrerausbildung
- Sprachdidaktik
- Landeskunde
- Übersetzen

Nicht ohne Absicht stehen die Mehrsprachigkeit und die Interkulturalität dabei an erster Stelle. Für die Germanistik gilt es zu beachten, dass die sprachliche und kulturelle Vielfalt und Verschiedenheit zu den zentralen Parametern des Faches gehören – Parametern übrigens, die wir im Inland mit der Auslandsgermanistik gemeinsam haben.

→ Damit ziele ich auf einen entscheidenden Perspektivenwechsel: Die monolinguale und monokulturelle Germanistik muss ihr Fachverständnis weiterentwickeln hin zu einer Wissenschaft, deren Gegenstand die deutsche Sprache in einer vielsprachigen Welt ist, in der auch die Individuen multilinguale und multikulturelle Identitäten entwickeln.

„Deutsch von außen“ gehört damit zum Kern auch der Inlandsgermanistik, wobei wir auf Erkenntnisse der Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen angewiesen sind.

## Literatur

- Barnlund, Dean C. (1975): *Communicative Styles of Two Cultures. Public and Private Self in Japan and the United States*. Tokyo.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hg.) (2003): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen.
- Besters-Dilger, J./de Cilla, R./Krumm, H.-J./ Rindler-Schjerve, R. (Hg.) (2003): *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union*. Klagenfurt.
- Blamberger, G./Neuner, G. (Hg.) (1995): *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD*. Bonn.
- Ehlich, Konrad (2001): *Deutsche Wissenschaftskommunikation – Eine Vergewisserung*. In: *JbDaF* 27, S. 193 – 208.
- Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat.“ *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen*. Berlin.
- Gerighausen, J./Seel, Peter C. (Hg.) (1986): *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen?* München.
- Glück, Helmut (1991): *Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme*. In: *ZFF* 2/1, S. 12–63.
- Glück, Helmut (1998): *Zum disziplinären Ort von Deutsch als Fremdsprache*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 35/1, S. 3–9.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.
- Gruza, Franciszek (Hg.) (1998): *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa, Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa.
- Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.) (2001a): *Deutsch als Fremdsprache, ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin.
- Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (2001b): *Die Struktur des Faches*. In: Helbig, G. u. a., Bd. 1, S. 1–11 (Art. 1).
- Hess, Hans-Werner (1992): *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München.
- Hinkel, Richard (2001): *Sind ‚native speaker‘ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik*. In: *Info DaF* 28/6, S. 585–599.
- Hufeisen, Britta (2001): *Deutsch als Tertiärsprache*. In: Helbig, G. u. a., Bd. 1, S. 648–653 (Art. 65).
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (1997): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin.

- Kast, Bernd/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1994): Neue Wege in der Deutschlehrausbildung. (Sonderheft Fremdsprache Deutsch). Stuttgart.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *JbDaF* 20, S. 13–36.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 25/5. S. 523–544.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1999): Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Wien.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001a): Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit. Wien.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001b): Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt – Konsequenzen für die Deutschlehrausbildung. In: *German as a Foreign Language 2* ([www.gfl-journal.de](http://www.gfl-journal.de)).
- Mohr, Imke (2000): ‚Fern‘-Studieren in der Fremdsprache Deutsch: Wissenschaftliche Fachtexte schreiben. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* Bd. 4, S. 144–157.
- Moll, Melanie (2001): Das wissenschaftliche Protokoll: Vom Seminardiskurs zur Textart. Empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München.
- Ndong, Norbert (1993): Entwicklung, Interkulturalität und Literatur. Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft. München.
- Picht, Robert (1987): Universaler Anspruch und kulturelle Bedingtheit. Probleme interkultureller Verständigung in der Wissenschaft. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* Bd. 27, S. 17–25.
- Quetz, Jürgen (2001): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: *Info DaF* 28/6, S. 553–563.
- Roggausch, Werner (1997): Kulturkontrast und Hermeneutik. In: *Info DaF* 24/6, S. 796–807.
- Thum, Bernd/Fink, Gonthier-Louis (1993): Der II. Internationale Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG) in Straßburg 1991. In: *diess. (Hg.): Praxis interkultureller Germanistik*. München. S. XIX–XXXVI.
- Zydatiſ, Wolfgang (Hg.) (1998): Fremdsprachenlehrausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin.